

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

CUADERNOS DE CAPACITACION
DOCENTE

Nº 1 AÑO I

Mayo 1996

EL TALLER
un espacio compartido
de
producción de saberes

Nélida Landreani
Con la Colaboración de Susana Castagno

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Cátedra
Sociología de la Educación

Proyecto

**Procesos de construcción de
la vida cotidiana escolar**

Dirección

Nélida Landreani

Equipo

Susana Berger
Gloria Galarraga
Susana Valentinuz

Becarias

Susana Castagno
Gabriela Vainstein
Susana Nadalich

**Anexo de la F.C.E. - Santa Fe 592
(3100) Paraná Tel.Fax 043 230657**

INDICE

Presentación	7
I - Objetivos de este cuaderno	11
II - ¿Qué son los talleres?	12
III - ¿Cómo organizar un taller?	18
IV - Los momentos claves del taller	32
V - Evaluando talleres	48
Bibliografía	51

PRESENTACION

Este es el primer número de una serie de Cuadernos que intenta articular las investigaciones que realiza nuestro equipo en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) y la difícil realidad escolar que viven los docentes en la provincia, en su práctica diaria. Sabemos que nos divide una brecha que con humildad queremos empezar a estrechar, poniendo al servicio de la docencia nuestra experiencia colaborando en procesos de formación docente.

No es casual que empecemos por los talleres. Queremos inaugurar este espacio compartido sugiriendo una modalidad de trabajo que proponga una **capacitación protagónica**, es decir, reconociendo como constructor de saberes al propio maestro en una instancia compartida que desplace la capacitación solitaria, pasiva e individual.

Es importante reconocer en esta propuesta, nuestro vínculo con la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) cuyo interés por la capacitación nos ha permitido articular nuestro aporte con el esfuerzo que realizan los propios docentes a través de esta instancia organizativa para fortalecer su identidad profesional.

Hace años ya que los talleres se han puesto de moda. Con aciertos y a veces con errores, se han impulsado distintas modalidades de encarar el trabajo grupal como forma de capacitación. Con el nombre de taller a veces se hace referencia a instancias grupales de dudosa finalidad, o a encuentros carentes de sistematicidad, que desenvuelven situaciones dramáticas para los protagonistas sin que existan dispositivos de contención

y de canalización de las expectativas hacia tareas productivas y reconfortantes. Los talleres han sido frecuentemente manoseados, por ser improvisados o por carecer de objetivos claros, hasta tal punto que muchos descreen de esta forma de trabajo por considerarlo una pérdida de tiempo y esfuerzo.

Nuestra experiencia nos dice que el Taller es un modo de trabajo colectivo que con objetivos precisos, y en el marco de una cuidadosa metodología, potencia la capacidad de un grupo para llevar a cabo una tarea común.

En la docencia se ha usado como una herramienta de reflexión, para abrir instancias que permitan intercambiar impresiones acerca de la actividad pedagógica, o de los problemas institucionales y como instrumento de formación que supera la noción tradicional de capacitación. De modo que no vamos a descubrir la pólvora: vamos a desmenuzar la cuestión metodológica para que los talleres que algunos de ustedes ya conocen, sean más operativos y se puedan aprovechar al máximo.

Recordemos que la llamada «actualización docente» ha apelado a los cursos, conferencias, o clases magistrales como recurso principal, donde un especialista expone sus saberes a los docentes que deben capacitarse. El carácter unilateral de esta modalidad pretendemos, debe ser desplazada por el trabajo grupal con la intención de realizar un aprendizaje participativo y en el que los docentes construyan cooperativamente su saber profesional.

No todo trabajo en grupo es un **taller**. El taller es una modalidad de trabajo que valoriza los saberes y experiencias que los participantes desarrollan en su actividad cotidiana. Es decir, **es un ámbito de producción de conocimientos sobre la base de saberes prácticos y teóricos que los**

miembros del grupo ya han acumulado. Apelar a la observación de la vida cotidiana escolar es entonces un requisito imprescindible e infaltable en esta metodología.

¿Por qué es importante volver la mirada sobre las **prácticas escolares cotidianas**? Porque a pesar que las escuelas pertenecen todas a un sistema educativo que las hace uniformes en ciertos aspectos (planes de estudios, organización escolar, estructura jerárquica, reglamentos y ordenanzas), en realidad, **cada escuela es un mundo particular que posee características propias**. Esto es así porque las escuelas forman parte de la realidad sociocultural del medio social inmediato (el barrio), también porque cada escuela es producto de la historia institucional, de las distintas gestiones que le fueron dando forma, pero además porque los sujetos de la comunidad educativa intervienen en la escuela con sus historias personales.

Por eso entendemos las escuelas como construcciones sociales en las que participan los distintos actores del quehacer educativo (los docentes, los padres, los alumnos, los ordenanzas, los directivos, etc.) **que formando parte del sistema público de enseñanza, adoptan formas particulares de llevar a cabo su función social.**

Las prácticas escolares en escuelas rurales, o del centro de la ciudad, de las colonias del interior, las escuelas urbano marginales, de maestro único, etc, presentan problemáticas muy diferentes y estas particularidades pocas veces son analizadas en la formación docente. Por el contrario, suele estandarizarse el rol docente como si los niños fueran todos iguales y las escuelas fueran instituciones homogéneas.

En estos momentos, en que tanto se habla de Transformación Edu-

cativa, creemos que es preciso orientar la capacitación docente en dos sentidos: en la especificidad de las prácticas escolares en cada tipo de escuelas, y en la revalorización de experiencias prácticas que los docentes desarrollan en su tarea pedagógica. Los Talleres no garantiza la transformación, pero ayudan a concretar procesos de capacitación cuando hay docentes decididos a encarar el cambio.

Nélida Landreani
Paraná Abril de 1996

I. OBJETIVOS DE ESTE CUADERNO:

La metodología que proponemos recoge, por un lado, experiencias que se han realizado en el país y en América Latina, y que han sido denominadas de diversas maneras: Talleres de Educadores, Talleres de Capacitación Docente, Aula Taller, Talleres de Educación Democrática, etc. Por otro lado, sintetiza la experiencia que nuestro equipo ha realizado con docentes de la ciudad de Paraná, en el marco de un proyecto de investigación finalizado en 1995. (Landreani, 1995). **Nuestro principal objetivo entonces es sistematizar la experiencia que el equipo ha desarrollado en talleres de capacitación, cuya metodología queremos compartir, para aportar a una capacitación participativa.**

El cuaderno pretende, también, **facilitar el desarrollo de la imaginación y la creatividad de maestros y maestras incentivando la búsqueda de la mejor manera de construir la profesión docente.** Esto se puede realizar si se convierte en un proyecto común en donde el debate, la polémica, las diferencias ayuden a que se sientan menos solos, más acompañado y que su tarea tenga sentido profesional.

La **cooperación** es la principal arma que poseemos para avanzar en el mejoramiento de nuestra práctica educativa de modo que los talleres pueden constituirse en un recurso interesante para el trabajo escolar y en una metodología que sirve para revisar nuestras condiciones de trabajo.

II ¿QUE SON LOS TALLERES?

Antes de entrar en tema es preciso advertir que el taller no es privativo del ámbito educativo. Es una modalidad de trabajo grupal que tiene algunas características que ahora vamos a presentar y que a lo largo del cuaderno vamos a ir desarrollando.

Trabajar en taller presupone una tarea encarada por un grupo de personas que se proponen objetivos comunes, es decir que su principal rasgo es su **carácter cooperativo**. Co-operar es realizar una tarea compartida, en la que cada uno asume parte de la responsabilidad colectiva.

La reflexión y el análisis de la problemática cotidiana es parte de su metodología: ¿cómo realizamos nuestra actividad?, ¿cuándo y dónde se lleva a cabo?, ¿cuáles son los aspectos de nuestra práctica que nos afectan?, etc. El taller es una **instancia reflexiva** que permite revisar las prácticas del grupo en su contexto particular. Analizarlas, identificando obstáculos y contradicciones, y reconociendo los logros y experiencias realizadas.

Pero su naturaleza reflexiva compromete al grupo en el **análisis crítico**: difícilmente se puedan modificar las condiciones que afectan nuestra realidad grupal si no ejercemos una crítica activa, si no sometemos a juicio nuestra propia manera de realizar las actividades. La crítica de la vida cotidiana supone un enjuiciamiento de lo habitual. Y esto no con un sentido devastador («*nada sirve*», «*no se puede hacer nada*») sino con el propósito de rectificar, redireccionar («*es posible cambiar*», «*podemos hacerlo*»)

Es un **ámbito operativo**. Se llevan a cabo no sólo con la intención de comprender o conocer determinada problemática sino que es una instancia que promueve la elaboración de proyectos factibles, direccionados a cambiar y mejorar los obstáculos y dificultades así como también, potenciar y desarrollar los logros de la tarea diaria.

Los talleres que proponemos no son meramente reflexivos, o pragmáticos, incluyen en su trabajo la **producción teórica**, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan, que por lo general es un sentido irreflexivo porque carece de fundamentos (lo hacemos por que sí porque es la forma habitual). Esto implica utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas, etc.

Una condición ideal del taller es su **continuidad**, es decir que se trata de un proceso gradual y progresivo ya que este espacio compartido permite la implementación de propuestas superadoras, su desarrollo y evaluación. Analizar la cotidianeidad, desmenuzar la compleja realidad de los grupos lleva tiempo. Y con mayor razón, cuando no hay una práctica de reflexión colectiva. Los talleres permiten acompañar los procesos, sostenerlos.

Poseen un **carácter dinámico**: tanto metodológica como instrumentalmente (en cuanto a las técnicas que se pueden utilizar) es flexible, carece de una estructura rígida y esquemática porque su proceso depende de quiénes participan, qué tipos de actividades desarrollan y qué objetivos se proponen. No es lo mismo un taller de trabajadores de la salud en un Hospital que pretende mejorar el servicio de atención al paciente hospitalizado, que un taller realizado por una Comisión Vecinal de un barrio para resolver el problema de la drogadicción en los jóvenes o un taller de docentes de escuelas urbano marginales que desean capacitarse para mejorar su práctica pedagógica.

Los talleres tienen como **sujeto y objeto de conocimiento** a los propios talleristas, porque se trata de conocer con mayor profundidad lo que está pasando en su contexto, tratando de transformar la práctica cotidiana en objeto de conocimiento.

Llamamos práctica cotidiana al conjunto de actividades que realizamos en forma rutinaria en el transcurso de la jornada de trabajo, o de la actividad que fuere (laboral, sindical, artística, de investigación, etc.) y que se constituye en la manera habitual de llevarlas a cabo.

Poseen un **carácter democrático**, porque todos aportan su opinión y su experiencia acerca de cómo marchan las cosas y por qué suceden. Esto implica un compromiso grupal y una responsabilidad individual: escuchar al otro, tolerar las diferencias, colaborar en las tareas grupales, aportar opiniones y sostener las propuestas de trabajo. Las jerarquías se diluyen porque en el taller la palabra de los talleristas poseen el mismo peso y valor. El coordinador no conduce ni dirige, sólo co-opera con el grupo para facilitar el trabajo productivo.

Toda práctica se realiza en un determinado marco institucional que establece requisitos y exigencias que condicionan la labor, por lo tanto los talleres permiten penetrar en los **mecanismos institucionales** que frecuentemente obturan las prácticas alternativas. Cuando los talleres son institucionales, el análisis de la organización y su funcionamiento crea roces, dificultad para comunicarse con los distintos estamentos de la jerarquía institucional, de modo que los **conflictos** forman parte de los talleres y no es eludiéndolos como se resuelven, sino intentando comprenderlos, y

encontrando salidas cooperativas para evitar que se produzcan crisis institucionales que generalmente terminan clausurando los talleres y «restaurando» el orden.

Los talleres poseen una **naturaleza productiva**, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas y conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes.

En este sentido, los talleres no son exclusivamente espacios de encuentro y reflexión sino de capacitación y formación profesional. De capacitación porque generan procesos de formación teórica y metodológica y profesional porque aspira a instrumentar a los sujetos en su oficio aportando a su identidad laboral.

Así definieron al taller de docentes un grupo de maestros de una escuela de Paraná:

Trabajo
participación
alegoría
Libertad
respetar
organización

1 - Trabajo: la palabra taller implica un trabajo.

2 - Participación: ya sea en las actividades, en el aporte de opiniones para enriquecer el trabajo.

3- Alegría: de compartir una tarea y crecer en forma personal y grupal.

4- Libertad: de expresarse y en el trabajo del aula.

5- Respetar: las opiniones de los demás.

6- Organización: del trabajo de tal manera de que se cumplan los objetivos propuestos.

Por último, los talleres apuntan a construir **procesos de autonomía**. Es decir, a fortalecer la capacidad de tomar decisiones y elaborar proyectos comunes fijando objetivos, implementando propuestas y evaluando procesos y resultados.

Entendemos por autonomía la capacidad de los sujetos para intervenir en las condiciones de producción de sus prácticas.

La autonomía es una construcción colectiva, de ahí que los talleres apunten a desarrollar la creatividad, el análisis crítico, el debate, el disenso, la tolerancia, en un ámbito cooperativo que promueva la elaboración de proyectos compartidos. Creemos que la educación es un asunto de todos y entre todos debemos resolverla. Tal vez, en este sentido, sería útil refrescar el significado de democracia. En síntesis:

El taller es una metodología de trabajo colectivo que implica conocimiento de las prácticas cotidianas del grupo, en un

tiempo y en un espacio determinados, con la intención de operar modificaciones en las condiciones de producción de sus prácticas.

Los talleres docentes entonces pueden convertirse en espacios de **capacitación protagónica**, porque el análisis detallado de las prácticas escolares en general, y docentes en particular, permite apuntar a un mejoramiento en la propuesta institucional y/o pedagógica en la medida en que puedan incorporar elementos teóricos a partir de la experiencia y saberes docentes acumulados. Y protagónica porque es una construcción de conocimientos realizada por el propio grupo con la colaboración de un equipo de coordinación que orienta el proceso grupal pero sobre la base de la participación de los talleristas.

Esto quiere decir que podemos proponernos realizar talleres en forma sistemática y continuada, que pretendan transformar aspectos sustanciales de la institución u organización que alberga al grupo como también proponerse objetivos más acotados, puntuales, dependiendo del interés del grupo y de las condiciones que posean para realizar los talleres. Por eso la capacitación es uno de los objetivos posibles.



III ¿COMO ORGANIZAR UN TALLER?

Tal como lo entendemos, el proceso metodológico de un taller tiene que ver con los recaudos que debemos tomar para que nuestra manera de trabajar grupalmente se constituya en taller y no en un simple encuentro de trabajo. **Para organizar los talleres es preciso tener en cuenta, en primer lugar, sus objetivos específicos y en segundo lugar, las condiciones que tenemos para llevarlos a cabo.** Ambas condiciones permitirán definir con claridad la metodología, es decir, la forma más conveniente de organizar el trabajo.

1. Talleres... ¿para qué?:

Una primera cuestión a resolver es preguntarnos para qué queremos realizar talleres. El taller no resuelve por sí mismo el problema que nos preocupa. Por el contrario, es un paso necesario e imprescindible responder a la pregunta ¿qué queremos hacer?. Un error común es proponerse organizar talleres sin tener muy claro cuáles son sus objetivos y frecuentemente realizamos reuniones que luego resultan poco operativas y nos sentimos frustrados por no haber podido lograr resolver o tratar las cuestiones de nuestra preocupación. Otras veces, se realizan reuniones de personal y denominamos taller a reuniones que tienen un carácter informativo u organizativo pero que son básicamente coordinados por la conducción para cumplir con algunas actividades del conjunto. Pero ello tampoco reúne las características propias de los talleres tal como las enunciáramos al principio. Para evitar estos inconvenientes es necesario definir claramente el propósito de los talleres.

Es prácticamente imposible enunciar la totalidad de los objetivos

posibles para realizar talleres ya que dependerán de los intereses particulares de cada grupo. Sin embargo, podemos presentar algunos propósitos más generales que nos permiten identificar tipos de taller según su intencionalidad. La explicitación de la tipología que sigue no es de ninguna manera exhaustiva pero ayuda a definir el tipo de taller que necesitamos.

Talleres de capacitación pedagógica, cuyo objetivo principal es la formación de los docentes en servicio, apelando a su experiencia práctica como insumo principal y apuntando a resolver las principales dificultades que tiene en su práctica pedagógica. Pueden tratar tanto aspectos metodológicos de la enseñanza como contenidos de las disciplina o temáticas específicas. Los talleres organizados por el PROMAM en la provincia son un ejemplo.

Talleres de formación, organizados para quienes están aún en la etapa de formación, es decir, destinado a alumnos de cualquier nivel de enseñanza. La metodología puede emplearse entonces como recurso didáctico. Por ejemplo, la práctica docente en los Institutos de Formación Docente puede ser orientada y sistematizada a través de talleres donde los alumnos puedan socializar su experiencia, logros y dificultades, coordinados por el docente de práctica.

Pueden ser utilizados en la escuela media, y también en la primaria, para tratar los temas más diversos: educación sexual, medio ambiente, civismo, drogadicción y alcoholismo, etc. Los únicos requisitos son que los protagonistas sean los alumnos y que los objetivos sean compartidos por el grupo. En este sentido es difícil pensar en transformar una disciplina en un taller en su totalidad ya que la estructura escolar, que establece las formas organizativas de la enseñanza, contrarían en algún sentido los requisitos del trabajo de taller. Esto lo veremos más adelante.

Talleres institucionales: preferentemente coordinados por personas externas a la institución, pueden organizarse talleres para resolver conflictos o problemas de carácter institucional. Los problemas de comunicación y/o circulación de la información, relaciones interpersonales, conflictos entre padres y maestros, o problemas en la distribución de tareas y responsabilidades, son algunos ejemplos de talleres que ayudan a comprender el origen del problema, «limpiar» el campo de la comunicación, aclarar malentendidos, buscar colectivamente soluciones destrabando obstáculos en la interacción.

Talleres operativos: los talleres son también sumamente productivos para organizar actividades encaradas grupalmente. La presentación de un proyecto institucional es un ejemplo. El taller permite organizar el trabajo del equipo docente, aprovechar al máximo el tiempo disponible, coordinar la participación de todos los que intervienen en el proyecto e inclusive incorporar un especialista que colabore en la formulación de la propuesta. Nuestro equipo ha participado en talleres para la búsqueda de soluciones puntuales: resolver problemas disciplinarios y redactar régimen de convivencia, organizar actividades extracurriculares que canalicen expectativas e intereses de los alumnos, redacción de proyectos pedagógicos para determinados ciclos y en determinadas disciplinas, proyecto de mejoramiento de la relación de la escuela con su comunidad, para mejorar el funcionamiento de un equipo docente que posee dificultades para coordinar contenidos y establecer criterios pedagógicos comunes, etc.

En realidad, pueden existir tantos talleres como se nos ocurra. Como toda metodología, no es buena en sí misma sino posibilitadora de un trabajo productivo, participativo y democrático. **La principal dificultad para llevarlos a cabo para quienes habitamos las escuelas es desplazar nuestro sentido jerárquico tan arraigado y la sospecha de que estamos siendo evaluados permanentemente.** Por eso es recomendable que los objetivos de todo taller sea un asunto resuelto por el grupo y no una decisión tomada por la gestión y/o la coordinación de la actividad.

2. ¿Cuándo y dónde? ... Las condiciones de tiempo y espacio:

Pensar en la programación de talleres no sólo nos obliga a especificar nuestros objetivos sino también analizar las posibilidades reales de llevarlos a cabo. Por ello es preciso antes de organizar metodológicamente cómo los vamos a desarrollar, tener en cuenta la factibilidad de su implementación.

¿Realizaremos el taller en la escuela, o fuera de ella? ¿Dónde? ¿Lo haremos durante la jornada de trabajo o como tarea extraescolar? ¿Con qué duración?, etc. Para armar la programación deben especificarse entonces su encuadre temporal y espacial.

a. Encuadre temporal:

Esto significa que la programación debe contemplar la extensión de los talleres (cuántos talleres y su duración) y el horario de trabajo. Establecer el encuadre temporal permite organizar la tarea en correspondencia con los objetivos específicos que nos proponemos. De ahí que es preciso tener presente en todo momento qué nos proponemos y en función de ello pensar el tiempo que nos llevará implementarlo.

Es necesario pensar con cuidado nuestro encuadre temporal para establecer condiciones posibles de continuidad y sistematicidad de los encuentros, llevar a cabo procesos de producción de conocimiento y, sobre todo, implementar y evaluar propuestas de acción que puedan ser sostenidas colectivamente.

Es difícil organizar instancias colectivas de trabajo en las es-

cuelas si la institución escolar (el sistema educativo) no libera tiempo del trabajo docente. La realización de talleres con el personal de una institución es difícil de llevar a cabo si no hay una voluntad institucional de favorecer la producción colectiva, aunque ello no depende solamente de la gestión escolar (la dirección) sino también del reconocimiento de las instancias jerárquicas superiores. Si no se cuenta con la autorización necesaria, los talleres deberán depender de la voluntad y disposición de los docentes para realizar actividades extraescolares. Ello también habla de la débil intencionalidad de propiciar procesos de capacitación en servicio centrados en la producción de los colectivos docentes.

Es posible organizar **talleres intensivos** que concentre el tiempo de trabajo en tantas jornadas como sea posible según sus objetivos. Por ejemplo, realizar dos jornadas intensivas de dos días cada uno trabajando tres o cuatro horas por la mañana y otro tanto por la tarde. O bien **talleres sistemáticos**, realizados con una frecuencia pautada. Si los encuentros se distancian más allá de veinte días se corre el riesgo de interrumpir el proceso de producción. Por eso es importante insistir que el trabajo de taller requiere de un proceso sistemático y progresivo.

La duración del taller debe contemplar su operatividad, es decir que apunte a cumplir con las metas propuestas. Ello quiere decir que así como debe pautarse su inicio y su desarrollo, también debe preverse su cierre. Si los objetivos no se logran en el tiempo previsto, podrán extenderse reprogramando el cronograma. Ello requiere de criterios de flexibilidad en el cumplimiento del cronograma. Ya veremos más adelante que es difícil prever el desarrollo del trabajo pues los procesos grupales suelen «destapar» problemas no anticipados en su programación y que pueden ofrecer dificultades en el cumplimiento de las etapas posteriores. Si el grupo no logra establecer una comunicación horizontal por ejemplo, deberá despejar los nudos problemáticos para que la comunicación no esté obturada y los participantes puedan escucharse y trabajar con los disensos.

Muchas veces los grupos, valorizan estas instancias, y surgen nuevas necesidades que desplazan los objetivos originales y así el taller se convierte en encuentros sociales que pierden su naturaleza operativa y de formación. Por eso reiteramos que la manera más efectiva de no perder los objetivos es revisar nuestra intencionalidad y centrar el trabajo en ello, **evitando que se nos desplace el interés.** Esto tiene que ver con el encuadre temporal en la medida en que este deslizamiento del sentido de los talleres nos rompe la programación propuesta. En el caso que surjan necesidades no tenidas en cuenta, podrán organizarse otras actividades o talleres para canalizarlas, de lo contrario, no avanzaremos ni en lo uno ni en lo otro.

Es importante establecer con claridad el **horario de trabajo** de cada taller (inicio-desarrollo-receso-evaluación-cierre) ya que permite centrar al grupo en el trabajo, discriminar los procesos de esparcimiento de los de producción del conocimiento, efectuar un control colectivo sobre la tarea de reflexión y la marcha de las actividades.

b. Encuadre espacial:

El espacio físico actúa como albergue de la producción. Es importante porque condiciona la dinámica grupal. A veces suele ser un obstáculo realizar los talleres en la misma escuela donde trabajamos porque el ambiente habitual está saturado y la práctica no es satisfactoria. Nuestra experiencia nos dice que los talleres docentes realizados en locales externos a la escuela «afloja» la tensión y posibilita la participación, el sinceramiento, la escucha y la comunicación entre los talleristas. Cuando el taller se organiza en una escuela para los miembros de su comunidad educativa, y es difícil recurrir a otro local, se puede prever el acondicionamiento del espacio físico de tal manera que sea un facilitador del trabajo.

¿Qué aspectos deben tenerse en cuenta para elegir el lugar de trabajo? La posibilidad de contar con un espacio físico específico ayuda a crear un **ámbito de trabajo propio**, un lugar de encuentro que adquiere significación importante para la conformación del grupo y la continuidad de su proceso. Debe propiciar el centramiento en la tarea evitando elegir lugares donde haya circulación de gente, ruidos molestos o mobiliario inadecuado.

Otro aspecto relevante es la **distribución espacial de los participantes** como condicionante del proceso de comunicación del grupo. El círculo, el mirarse cara a cara, sentados uno al lado del otro, crea un campo propicio para la mirada, la escucha, la palabra. Aunque parezca poco importante, es necesario disponer el mobiliario antes de empezar el taller, para ganar tiempo y no ver afectado el cronograma de trabajo: la ubicación de los asientos y mesas, disponer del número de sillas suficientes.

La disposición de los talleristas debe propiciar la **comunicación horizontal**. Ello puede ser facilitado si el grupo se ubica en círculo no destacando ningún lugar en especial. Hemos tenido una rica experiencia en este sentido. En los talleres realizados en escuelas primarias, hay una disposición ya naturalizada en las reuniones docentes convocadas por el personal directivo, que tiende a reproducir la relación simétrica entre docente y alumnos. En las aulas destinadas a realizar los talleres, se reitera el lugar del directivo sentado tras el escritorio generalmente ubicado al frente del aula y los docentes en filas, ubicados en lugar de los alumnos. Esta disposición promueve la relación jerárquica, y la comunicación vertical. Por el contrario, si los directivos se ubican en el círculo y distribuidos entre los maestros, facilita la horizontalidad y la democratización, al menos, espacialmente. Estas condiciones, claro está, deben acompañarse de signos evidentes de democratización en la interacción en el desarrollo mismo de la actividad.

3. ¿Cómo organizar el trabajo?

Para ir poco a poco, es preciso pensar en los talleres como una **metodología de trabajo abierta pero que requiere de pasos concretos**, ya que se trata de un proceso progresivo de producción de saberes cuya complejidad tiene que tomarse en cuenta. La libertad que debe reinar en el espacio del taller no debe convertirse en falta de organización e improvisación. Ello obliga a los organizadores a flexibilizar el esquema de trabajo sin perder de vista la operatividad. La metodología de trabajo es nuestro resguardo.

Llamamos metodología a la estrategia que nos damos para cumplir con los objetivos que nos proponemos.

Ya hemos dicho, que el primer momento es la explicitación de nuestros objetivos. Luego, revisar cuáles son las condiciones reales de tiempo y espacio que disponemos pero para programar su estrategia (cómo vamos a lograr lo que nos proponemos) falta aún un componente esencial: los protagonistas.

a. ¿Con quiénes?

Un aspecto que no debe pasar por alto es tener en cuenta quiénes van a participar en los talleres, porque **el protagonismo no surge espon-**

táneamente, hay que convocarlo produciendo las condiciones apropiadas. ¿Cómo saber cuáles son esas condiciones? El encuadre de tiempo y lugar donde se realizarán las actividades actúan como conteniendo al grupo, dando un marco de cierta seguridad, ya que todo trabajo grupal que se proponga analizar críticamente su práctica cotidiana conmueve y moviliza.

Ahora bien, el cronograma de trabajo y un buen lugar de encuentro son necesarios pero no suficientes. Quien o quienes organizan y convocan a los talleristas deben tomar en cuenta a los van a participar. **Las actividades que seleccionaremos, los recursos que utilizaremos para incentivar la participación, deben ser dispositivos adecuados a la realidad particular de los principales actores.** Si son chicos o adolescentes, o si son vecinos del barrio, o médicos y psiquiatras, o maestros.

Identificar el **capital cultural** que posee el grupo, es imprescindible para establecer la metodología de trabajo.

Entendemos por capital cultural al conjunto de saberes, habilidades, creencias, expectativas y deseos de los sujetos configurado a través de su experiencia social y personal.

El trabajo de taller presupone, entonces, desmenuzar, revisar, entrometerse en la vida cotidiana: qué hacemos, sentimos, pensamos. Y para desatar procesos críticos es preciso emplear dispositivos (recursos) adecuados a esa trama cultural propia del grupo. Por ejemplo: las técnicas dramáticas son dispositivos que ayudan a algunos grupos a expresar corporalmente una determinada situación o problemática. Sin embargo, no podemos empezar un taller de capacitación docente planteando como técnica

motivadora una dramatización pues no es habitual ni reconocido el lugar de la expresión corporal en el sentido común docente. Más que motivar, seguramente inhibiría. Si los talleres, en cambio, se organizan para adolescentes, deberemos encontrar aquellas actividades que le son gratas y promuevan su interés y participación.

Como vemos, la estrategia no es una receta esquemática, sino que debe ser pensada en función de para qué y para quiénes se realizarán los talleres.

b. Los pasos a seguir:

Si los objetivos son nuestra meta, y la estrategia es nuestro camino, debemos entonces tener un mapa de ruta para realizar nuestro viaje. En esto justamente consiste un plan de actividades, una guía de los pasos que debemos seguir para llegar a nuestros objetivos.

Antes de seguir, es preciso hacer una advertencia: los talleres, hemos dicho, tienen por característica ser dinámicos, flexibles. Por lo tanto, cuando planteamos nuestro plan de actividades deberemos hacerlo de tal modo que no nos imponga un esquema rígido, sino que eventualmente podamos rectificar sobre la marcha los pasos que inicialmente programamos.

Es difícil programar la producción de un grupo, sería como determinar de antemano los procesos que el grupo desplegará. Es casi imposible determinar el proceso de producción, a menos que direccionemos el taller, imponiendo un sentido previamente fijado. Pero ello significa emplear métodos impositivos: dirigir, conducir, imponer un proceso. Por el

contrario, el taller es un proceso, orientado por una metodología que tiene por eje la autonomía grupal.

Lo que podemos hacer es **anticipar** probables derroteros, prever algunos momentos que sirvan para potenciar el trabajo, permitiendo organizarlo. **El sentido del taller no se impone, sino que se construye con los talleristas** para que no quede librado a la improvisación. Si el taller pierde su sentido se torna inoperante es decir, pierde su intencionalidad propositiva y no logra transformar aquello que nos propusimos.

Cada taller cuenta con tres momentos específicos:

Apertura: con la explicitación del encuadre de trabajo, los objetivos y las actividades de la jornada (y de la programación global si es el inicio de un trabajo prolongado)

Desarrollo: (previendo receso si fuera necesario) y en el que se llevan a cabo las actividades programadas. Estas no son fijas ya que, como se trata de una dinámica participativa, es preciso tener ductilidad en la propuesta para que los talleristas no sólo tengan opciones sino que inclusive puedan sugerir otras actividades no contempladas en la programación y que contribuyan al logro de los propósitos del taller en su conjunto. De ahí que la continuidad de los talleres tenga por exigencia la evaluación constante de su desarrollo y la participación de los presentes en la formulación de las tareas futuras.

Cierre: con una evaluación de la jornada y programación de las actividades del próximo encuentro

Estos tres pasos son constantes pero varían las actividades conforme los talleres cumplen con sus momentos metodológicos. **Cada taller tiene entonces objetivos específicos**, de acuerdo al proceso de producción del grupo, a sus intereses y al desarrollo de la estrategia metodológica que se ha propuesto.

c. La coordinación del taller:

El trabajo de coordinación incluye la conformación de un equipo formado por el coordinador y el observador.

La coordinación es una intervención compleja, que exige una atención permanente. Tiene doble función:

- * por un lado, atender al despliegue temático a través de los emergentes que los protagonistas relatan;

- * y por otro, al proceso grupal, su relación con el conocimiento y a la trama interaccional que se concreta en ese espacio de trabajo.

En relación a la coordinación temática, el coordinador no debe perder de vista la **pertinencia** de lo que se está tratando, centrando el debate y la discusión sin que coarte la participación y los disensos. Centra la tarea cuando se tratan temas colaterales, o se desliza hacia otras temáticas. Toma en cuenta el encuadre para respetar los tiempos pautados por el grupo o modificándolo si es preciso, señala las diferencias de opinión para ayudar a identificar posturas. Aporta elementos teóricos aclarando dudas, o sugiriendo lecturas. Realiza síntesis cuando ha sido una jornada muy productiva o el trabajo ha sido disperso. Propone interrogantes cuando la producción se detiene, sugiere aspectos que no se han tenido en cuenta,

Al mismo tiempo, el coordinador debe tomar en cuenta los aspectos interaccionales del grupo, desplegando las contradicciones (haciéndolas visibles, o señalándolas), las diferencias de opinión que se endurecen dilematizando e impidiendo el diálogo. El coordinador debe garantizar la democratización del diálogo incentivando la intervención de cada uno de los participantes para evitar que se monopolice la palabra o que algunos miembros se mantengan silenciosos. Es importante que la coordinación no tome partido en las discusiones para no inducir la toma de decisiones, aunque puede aportar elementos que lo facilite cuando no se logra arribar a conclusiones. Un error común es acelerar al grupo para la resolución de los temas. Y es un error porque a veces la ansiedad por encontrar soluciones tropieza con la necesidad del grupo de avanzar en un proceso que tiene ritmo propio. esto es lo que llamamos **respetar los tiempos del grupo**.

La coordinación grupal se cumple entonces comprendiendo el movimiento del grupo, favoreciendo la operatividad, señalando los obstáculos y resaltando aspectos resistentes que obstaculizan el proceso grupal y, por sobre todas las cosas, apuntalando la expresión de la autonomía, sugiriendo el aporte de las experiencias prácticas y valorizando el saber acumulado.

Este equipo también se constituye con un **observador** que registra el acontecer del grupo. Colabora en la planificación de los talleres, participando en la formulación del encuadre de trabajo, en la elaboración de los materiales y recursos auxiliares. En los talleres elabora un registro en donde asienta por escrito lo que sucede en el taller: lo que se hace, lo que se dice, lo que se resuelve. Este registro es importante porque permite sistematizar el proceso de producción del grupo permitiendo recuperar lo más significativo e identificar lo principal de lo secundario en relación a los propósitos que orientan al taller.

Tanto el coordinador como el observador pueden ser miembros del grupo, elegidos por sus participantes o bien personas externas que actúen como co-operadores de la producción grupal. Muchas veces, apelar a coordinadores externos ayuda a que la coordinación realice una lectura desinteresada de los acontecimientos cotidianos colaborando con los procesos de objetivación de la práctica, aportando aspectos no tenidos en cuenta por el grupo porque lo cotidiano muchas veces resulta obvio o natural. Aspectos éstos, ya veremos, que son esenciales para la comprensión de la realidad escolar y su posibilidad de transformación.



IV LOS MOMENTOS CLAVES DEL TALLER

Los momentos metodológicos del taller son:

a. Descripción de la vida cotidiana escolar

b. Tematización y problematización

c. Conceptualización e interpretación.

d. Proyecto, implementación, evaluación.

A. La descripción de la vida cotidiana escolar:

Partimos de un supuesto: **no es posible modificar lo que no se conoce**. De ahí la importancia de convertir lo habitual en objeto de conocimiento. Lo que sabemos de nuestra realidad diaria es parcial, incompleto, y está sesgado por nuestras impresiones personales. Así, pues, el taller permite convertir lo rutinario o lo que hacemos todos los días en objeto de nuestra indagación. **Describir la vida cotidiana escolar es objetivar nuestra práctica.**

El primer momento del taller es la fase descriptiva. ¿Qué significa esto? Significa que el grupo se dispone a analizar detalladamente lo que pasa a diario, los acontecimientos y situaciones que se suceden habitualmente. Aunque parezca obvio, es notable cómo tendemos a naturalizar nuestras acciones y el sentido que otorgamos a las cosas que hacemos, a tal punto, que son obvias y a la vez desconocidas.

¿Cómo se realiza? Pensemos un momento qué significa hacer un análisis crítico: en primer lugar, **analizar** significa descomponer, desarrollar y desplegar todos los elementos que integran una situación, hecho o problema (por ejemplo: cómo sucedió, quiénes participaron, en qué momento, qué se dijo, qué versiones hay sobre lo que pasó, cuáles fueron las consecuencias, el malestar que produjo o la gratificación obtenida, etc). En segundo lugar, es un análisis **crítico**, o sea que implica cuestionar y cuestionarse respecto de los acontecimientos, recordar en detalle cada uno de los aspectos de nuestro protagonismo (qué fue lo que me alteró, cómo reaccioné, qué dije, cómo lo expresé, cómo afectó a los otros, qué me afectó más, etc)

El análisis crítico no es evaluativo, no tiene por intención bus-

car culpables, ni calificar a los actores. Por el contrario, significa romper con los prejuicios, con las impresiones subjetivas irracionales, hacerlas explícitas, objetivarlas, entre todos, intentando armar un mapa de la realidad en el que estén contenidos los aportes de cada uno de los miembros del grupo.

De modo que la descripción se construye colectivamente con el aporte de los participantes en el taller, poniendo cada uno, y con la ayuda de todos, lo que vive, siente, hace y piensa en su práctica escolar diaria, interrogando su propia experiencia: ¿qué hago?, ¿cuándo? ¿cómo? ¿con quién? e interrogando nuestras vivencias: ¿a qué temo? ¿cuáles han sido los logros? ¿qué me disgusta? ¿qué piensan de mí? ¿cómo me relaciono con los otros?

La descripción se realiza a través de técnicas e instrumentos que permiten reconocer la realidad que queremos estudiar. La **observación** es la principal técnica que se utiliza en esta fase.

Observar es examinar detenidamente, es reparar, advertir, mirar con atención, contemplar detalladamente lo que sucede.

Por supuesto, resulta más fácil observar a los demás que a uno mismo. Sin embargo, las posibilidades de transformar aspectos de nuestra práctica va de la mano de nuestra actitud crítica hacia lo que hacemos.

La observación puede ser externa, como cuando alguien ajeno a la institución observa sin estar involucrado directamente en la situación observada. En nuestro caso, estamos hablando de **observación participativa**

te porque proponemos observar el mismo lugar donde trabajamos. Es decir, participamos en el proceso que intentamos observar.

La observación funda entonces la descripción, le brinda los elementos, la información necesaria para reconstruir los hechos cotidianos.

Empezamos relatando lo que nos sucede. Los hechos, situaciones, episodios vistos y/o vividos por los participantes. Narramos los hechos rutinarios, lo las preguntas claves: qué pasó, cuándo, quiénes intervinieron, en qué lugar, qué otros elementos intervienen, cómo sucedió, etc. Se sorprenderán la cantidad de información que poseen gracias a la deliberada observación prestada a los hechos. Este ejercicio permite valorar, jerarquizar el análisis crítico como recurso imprescindible para comprender qué pasa en nuestra vida cotidiana escolar. Es el primer paso para resolver positivamente las prácticas escolares que nos afligen.

La narrativa docente permite identificar los principales emergentes, es decir, aquellos aspectos de la realidad que son significativos para los sujetos

Los relatos o la narrativa que se va construyendo permite ir desplegando los acontecimientos, acumulando situaciones y hechos que en forma desordenada desarrolla el grupo a medida que se interna en la reconstrucción de la vida cotidiana. Conocemos la dificultad que tenemos los maestros para asentar por escrito lo que sabemos y observamos. Este obstáculo tan común nos resta capacidad de reflexión, nos traba la posibilidad de objetivar nuestra práctica y por ende, la capacidad de operar sobre nuestra propia realidad laboral. Así que recomendamos

ii AGARRAR EL LAPIZ Y TOMAR NOTA !!

Como en algún momento dijimos, el grupo se ha planteado un objetivo de trabajo, de modo que la descripción de lo cotidiano apunta a identificar los emergentes principales vinculados al objeto que el grupo se ha propuesto entender y modificar. La descripción permitirá ir recortando, identificando el o los problemas que se intentan resolver. Si lo vamos haciendo por escrito, evitamos volver sobre asuntos ya trabajados, completar el análisis con nuevos elementos y ayudar a nuestra memoria, que en el fragor de la lucha diaria va perdiendo los detalles.

Cuando hemos relatado con suficiente detalle, llega el momento de **ordenar** la cantidad de información que disponemos y que se presenta como una masa caótica, desordenada y con cierta incoherencia. Los **emergentes** (aquello que se muestra, lo que aparece), es en realidad sólo una parte, un segmento, sólo lo que «emerge» de la realidad cotidiana. Si nos ponemos a pensar, es prácticamente imposible relatar con precisión la totalidad de las prácticas cotidianas. De ahí que debe hacerse un esfuerzo para orientar esa descripción hacia los aspectos de la realidad que nos interesa en particular. Pero, al mismo tiempo, no recortar tanto la realidad cotidiana que nos queda fragmentada. **Los hechos tienen que ver con la institución total de modo que no escatimemos detalles.**

B. Tematización y problematización:

El paso siguiente, pues, es intentar ordenar, dar sentido a la información disponible. Si volvemos sobre lo que se ha narrado nos encontramos con una serie de **emergentes** que conforman una trama de lo que pasa en la escuela. Veamos cómo superamos este momento metodológico y nos centramos en las temáticas más importantes para el grupo. Este es un momento que crea confusión por la disparidad de elementos, por la multiplicidad de cuestiones, por las diferencias de opiniones que hay respecto de esos hechos.

La vida diaria es muy variada a la vez que rutinaria así es que podemos pasarnos mucho tiempo relatando lo que pasa, pudiendo llegar a ser repetitivos y sin que podamos llegar a ninguna conclusión y, peor aún, sin poder resolver nada. Como muchos dicen *«quedarnos en el bla bla bla»*.

Llega el momento de revisar los emergentes que han surgido y proceder a seleccionar aquellos que se consideren más significativos y relevantes para el grupo. Este es el momento denominado tematización.

La tematización como momento metodológico requiere de la utilización de ciertas técnicas que permita que la selección de los emergentes más relevantes no esté teñida por nuestros propios sentimientos, por nuestra subjetividad. Es un momento que permite centrar nuestra mirada sobre los acontecimientos con el objeto de precisar cuáles son los aspectos de los problemas realmente relevantes. Para identificar cuáles de los emergentes se corresponden a los objetivos del grupo, se emplean **tres criterios de selección**:

1. El criterio de reiteración o frecuencia en la que aparecen los emergentes. La cantidad de veces que se menciona en los relatos y descripciones. A éstos se los denomina emergentes reiterados, y por sí solos no significan que sean los más importantes sino los que aparecen más cantidad de veces en los relatos. Son los emergentes más «visibles».

2. El criterio de significación: un emergente significativo es aquel que impacta a los docentes, algún hecho o situación que produce una conmoción, una influencia notable en la vida cotidiana. Puede ser expresión de un momento en todo el proceso de taller que luego no se reitera, pero que adquiere un sentido relevante que debe ser considerado como elemento importante para la selección de las temáticas porque generalmente lo que conmueve tiene que ver con aspectos implícitamente importantes de la tarea escolar.

3. El criterio de estrategia: lo estratégico es definido por el diccionario como el arte de dirigir una operación. En nuestro caso se trata de tener presente cuál es nuestra intencionalidad en los talleres, cuáles son nuestros objetivos y colocarlos como criterio para seleccionar las temáticas. Tiene que ver con la direccionalidad de lo que estamos haciendo, con la intencionalidad del grupo.

En este sentido, es oportuno recordar que los talleres son un espacio de reflexión para la modificación de la realidad que nos afecta al conjunto del grupo. Entonces, **el criterio estratégico privilegia aquellos aspectos de la realidad cotidiana que aún sin ser reiterados o ser expresión significativa de los sujetos, son claves para potenciar cambios en la práctica docente.** Un ejemplo: nuestra tarea pedagógica nos embarga, nos carga de impotencia cuando no podemos resolver problemas de aprendizaje en los niños. A veces, una frase dicha por un niño, un gesto de un compañero o una observación casual puede transformarse en un recurso valioso para encontrar una pista positivamente transformadora. Aún cuando

esta información no sea reiterada o no parezca significativa para el conjunto.

¿Cómo se efectúa técnicamente la tematización?. Es sencillo: del listado completo de emergentes que tenemos como resultado de nuestro trabajo descriptivo, tenemos que aplicar estos tres criterios, intentando identificar los emergentes que aparezcan con mayor reiteración, los que posean mayor significación para el grupo y los que sean más estratégicos, a veces estos criterios se conjugan en unos pocos emergentes, a veces, aparecen más cantidad. Este ordenamiento nos obliga a clasificar la información (no se trata de analizar entonces sino de ordenar y priorizar)

Lo cierto es que para ser objetivos en la selección, debemos ir discutiendo cuidadosamente qué implicancia tiene cada emergente para la totalidad del grupo. Por eso es conveniente ver primero cuáles son los que aparecen con mayor frecuencia, luego cuáles fueron los de mayor resonancia para el grupo y por último, someter esos emergentes al criterio de estrategia, para ver si el o los seleccionados son consensuados en el grupo. Podemos poner el ejemplo de la campana rota. Un día se rompe la campana de la escuela, a partir de ese día se reitera el problema de cómo convocar a los chicos al recreo. La situación impacta, no sólo en los maestros sino en los chicos y en los ordenanzas que son los encargados de fijar la hora de recreo y la del aula. Pero, ¿es realmente significativo para el trabajo escolar?. ¿Afecta la tarea docente, la práctica docente, el vínculo con los alumnos, el aprendizaje, los objetivos que nos hemos propuesto en nuestro trabajo?. Así, entonces, no resulta ser un emergente estratégico para pensar nuestra práctica docente.

La tematización no es sólo la aplicación de criterios técnicos: supone un trabajo colectivo de tematización de la realidad que hasta ahora hemos relatado.

Problematizar quiere decir convertir cada tema en un problema, es cuestionar, es interrogar lo que está pasando y dimensionar sus consecuencias, cómo me afecta, cómo afecta a todos, de qué manera, cuándo, dónde, etc.

A partir de la tematización, nuestro objeto comienza a tener límites más precisos, más acotados (como cuando enfocamos el lente de una cámara fotográfica: el paisaje, de difuso y vago, se vuelve más claro y nítido, también con contornos más precisos).

Un aspecto central de la problematización es impedir que los obstáculos y dificultades de nuestra práctica inunde nuestro trabajo reflexivo. Es tan importante observar y reconocer los aspectos negativos de nuestras condiciones de trabajo como **recuperar y valorizar las experiencias gratificantes**.

Los docentes, con frecuencia, experimentan situaciones productivas, creativas, gratificantes. En las prácticas cotidianas no todo es rutina, sinsabores o disgustos. **Sin desconocer las condiciones desfavorables que poseen las instituciones escolares, es preciso no perder de vista la producción de prácticas alternativas que los docentes recrean permanentemente en la búsqueda de salidas.**

El trabajo de taller debe entonces contemplar siempre las instancias de **recuperación de estas experiencias prácticas, porque ellas son seguramente el potencial más rico para producir cambios en forma deliberada y conciente**. Y decimos esto no porque estas experiencias carezcan de intencionalidad sino porque suelen ser dispersas, solitarias, poco valoradas institucionalmente. A tal punto son ignoradas, que a veces

son autocensuradas por los docentes.

Problematizar es también recuperar la capacidad productiva del docente, valorando las experiencias prácticas, planteándose cómo, cuándo, con quiénes, qué recursos, sus resultados, logros y dificultades.

Parte del trabajo de taller es entonces problematizar las experiencias gratificantes potenciando los hallazgos, compartiendo los logros, intercambiando información e imprimiendo una corriente de optimismo respecto de la capacidad el grupo por lograr resolver los problemas.

C. Conceptualización e interpretación:

La descripción de la vida cotidiana escolar no se termina ahí (porque la vida de la escuela no se termina, es un proceso tan rico como variado) por eso la tematización no es un momento cerrado, sino que debemos ser flexibles y no descartar las cosas que suceden en la escuela diariamente.

El momento que sigue a la tematización se denomina **conceptualización e interpretación** e implica un proceso de profundización en el proceso de conocimiento iniciado en la descripción y en la identificación del tema-problema particular. Ahora se trata de intentar explicar, interpretar el fenómeno, de trascender el nivel de problematización (de cuestionarse acerca de cómo aparece para nosotros el tema) y de dar un contenido teórico a los términos que estamos usando para definir el tema. Las palabras tienen varios significados: el diccionario, el uso habitual o el

concepto teórico son tres formas de definirlos

Conceptualizar es convertir un término en un concepto teórico. Es transponer un momento descriptivo, apegado a lo empírico e internarse en un nivel de mayor abstracción y generalización

Este momento metodológico es clave para trascender lo empírico, lo particular, lo específico del problema tal como se expresa en nuestra inmediatez cotidiana.

Conceptualizar es tratar con procesos de generalización y de interpretación teórica. ¿Qué queremos decir con esto? Queremos aludir a la necesidad de recurrir a la acumulación social del conocimiento científico. Nosotros como docentes, podemos conceptualizar nuestra manera de entender el fenómeno, intentando darle un sentido más generalizado y abstracto. Sin embargo, no debemos desconocer que podemos recurrir al conocimiento elaborado y acumulado socialmente. Para ello es preciso consultar bibliografía especializada y/o a especialistas que nos den una mano en ubicar la fuente pertinente a lo que estamos investigando. Los diccionarios nos dan una definición consensuada por la Academia de Letras pero los términos tienen significados ideológicos diversos que allí no son contemplados. Dependen de la interpretación que se haga de ellos.

Es cierto que nuestra formación no nos ha brindado las herramientas teóricas necesarias para comprender algunas categorías teóricas complejas. Pero también es cierto que **los conceptos son nuestro principal aliado en la comprensión de la realidad escolar**. Recordemos lo que planteamos al principio: es preciso conocer lo que queremos transformar.

Y este conocimiento no puede quedar apegado a nuestro modo natural de entender las cosas, es preciso apelar a la teoría. Si nos resulta difícil acceder a las categorías apropiadas al problema que nos ocupa, tenemos la posibilidad de consultar a especialistas, a bibliografía específica.

No abundaremos en detalles sobre el tema: tanto si consultamos con expertos que saben más que nosotros sobre el tema porque lo han investigado, como si nos atrevemos a consultar bibliografía accesible, lo cierto es que la interpretación teórica no es inmediata y transparente. La articulación entre los conceptos teóricos y nuestra realidad inmediata nos obliga a retornar permanentemente a nuestro conocimiento práctico. Por eso, **apelar a la teoría no quiere decir negar nuestros saberes** sino completarlos, afirmarlos o en todo caso rectificarlos si es que nos hemos guiado por argumentos poco fundados, equivocados o prejuiciosos.

La interpretación teórica entonces nos obliga a retornar a nuestra práctica cotidiana para efectuar un análisis ahora más completo, más profundo porque podemos acceder a aspectos de los fenómenos que no habíamos advertido en nuestras observaciones. Y nos permite comprender porqué pasan así las cosas y no de otra manera.

La interpretación es justamente el proceso por el cual damos sentido teórico al problema que nos ocupa.

Un aspecto muy importante en esta etapa del trabajo es tener en cuenta el **carácter ideológico** de los temas educativos. ¿Qué queremos decir con esto? Nos referimos a que los fenómenos sociales y con mayor razón los educativos, tienen un contenido político. No nos referimos a lo

político partidario sino a la relación que existe entre el poder del estado y los intereses de las clases dominantes en orientar la forma de analizar los problemas.

El conocimiento es una herramienta de transformación muy importante. Es cierto, entonces, que se utiliza la escuela para imponer determinadas formas de analizar la realidad. La actitud acrítica de los docentes ante los contenidos del currículum es una de las formas más comunes de neutralizar la capacidad crítica para analizar los problemas sociales. La escasa importancia que se le ha brindado a la capacitación docente en la metodología de la enseñanza o en la producción de conocimientos en el aula, son formas ideológicas de mantener una actitud pasiva ante el conocimiento y por lo tanto una manera de conservar en los alumnos la pasividad y acriticidad de lo que se aprende.

El pensamiento crítico es tal vez el principal componente de la democratización de la escuela. Provoquemos entonces la democratización en la capacitación docente desnudando el carácter ideológico de los problemas para construir una nueva identidad profesional.

D. Proyecto, implementación y evaluación:

Este es el momento de mayor operatividad ya que se trata de trascender el proceso de conocimiento y problematización y de **poner manos a la obra**. Es el momento más importante del taller en términos de nuestra intencionalidad propositiva, es decir, de nuestra intención de modificar las condiciones de producción de nuestra práctica cotidiana.

Muchas veces, nuestra ansiedad por modificar la situación o el problema que nos produce malestar nos hace apresurar los pasos del taller, o

detenernos en algunos de sus momentos. Sucede con frecuencia. Es común quedarse en la mera descripción pasando horas contando nuestras experiencias, sintiéndonos reconfortados porque nos sentimos escuchados, y encontramos a otros que también necesitan compartir sus experiencias. Sin embargo, queda desplazada la intención original de operar deliberadamente en la situación y nos quedamos en la catarsis: nos desahogamos, contamos nuestras crisis y luego retornamos, más tranquilos, pero a seguir con nuestra rutina.

Es frecuente también encontrar compañeros docentes que, preocupados por formarse, hacen esfuerzos por leer e informarse. La bibliografía que hay en el mercado es tan vasta y a veces complicada que nos hace sentir ignorantes y torpes, nos sentimos impotentes ante tanta complejidad, que abandonamos las lecturas y retornamos a la rutina agravada ahora con la sensación de que la comprensión teórica es inalcanzable.

Por eso, no perder de vista nuestros objetivos, es el principal recurso para facilitar cambios en nuestras prácticas. Compartiendo las dificultades y logros, concentrando nuestro esfuerzo cooperativo en problemas acotados, prioritarios, podemos centrar nuestra atención en los objetivos específicos que nos llevaron a organizar el taller. Pero ello también supone que no saltemos etapas.

El voluntarismo es mal consejero si nos anima el propósito de cambio, porque generalmente va de la mano de la improvisación. En el apuro por querer cambiar las cosas, no somos suficientemente reflexivos, no ponemos cuidado en comprender qué nos está pasando, ni incorporamos aportes teóricos valiosos que permitan explicar los problemas. El costo final de las experiencias voluntaristas es altamente desgastante porque por lo general buscamos soluciones mágicas, o coyunturales, superficiales y suelen tener resultados poco satisfactorios, que nos dejan no sólo impotentes, sino desconfiados de las posibilidades de operar cambios.

Es muy difícil dar recomendaciones acerca de cómo formular las propuestas, implementarlas y evaluarlas, porque dependen de los propósitos, de las condiciones institucionales, del grupo que las pretenda formular y del carácter del cambio que quiere imprimir. Aún así podemos hacer algunas **observaciones útiles para facilitar la toma de decisiones.**

La propuesta debe formularse en correspondencia a los **objetivos** que se propuso el taller. Qué queremos lograr es la primer definición.

Pretender abordar en estas instancias colectivas el cambio institucional es condenar al proyecto a su fracaso. Debemos tener presente que no tenemos práctica en la formulación de proyectos colectivos que no estén impuestos institucionalmente.

El plan de actividades, como todo proyecto, deberá contemplar no sólo los objetivos, sino también quiénes van a participar, qué actividades se van a desarrollar, en qué plazos y con qué recursos.

El taller se convierte entonces en una instancia de seguimiento crítico de la práctica propuesta: su reflexión rondará acerca de los logros y dificultades que se presentan en su desarrollo, de modo que la propuesta no se abandone, se sostenga colectivamente aún cuando no todos los talleristas participen de la experiencia. Un error común es creer que una vez que se ha formulado un proyecto, el taller ya cumplió sus objetivos. Es tal vez su principal logro: sostener las propuestas, hacerlas posible, acompañando el esfuerzo, ayudando a resolver los obstáculos, observando que no se convierta en rutina.

El carácter operativo de los talleres no obliga a sus participantes a intervenir en todas las propuestas que se formulen. Si el taller se constituye con docentes de diversas escuelas, la propuesta puede implementarse con variaciones que enriquecen la socialización de su implementación. Si el taller se constituye con miembros de la misma comunidad escolar, los equipos docentes pueden formular propuestas conjuntas para la institución o bien proyectos más acotados cuya articulación tendrán que pensar para que puedan enriquecer al colectivo y las experiencias no queden fragmentadas.

La evaluación constante de la marcha de los proyectos es por supuesto la manera más segura de garantizar su continuidad.



V EVALUANDO TALLERES:

Es relevante revisar nuestra concepción de la evaluación. Tenemos que reconocer que nuestro sistema educativo ha generalizado un criterio de calificación del producto: se evalúa el resultado de cualquier actividad. Esta manera en realidad descalifica porque no admite la evaluación como un proceso que complementa el aprendizaje.

Entendemos la evaluación como parte del proceso de producción de saberes

La flexibilidad del esquema metodológico al que hemos aludido reiteradamente obliga a estar atentos al desarrollo de la propuesta de trabajo del Taller. De ahí que no podemos concebir la evaluación sino como formando parte del proceso de construcción de conocimientos y como principal componente para direccionar la implementación de proyectos de acción.

Teniendo en cuenta estas consideraciones podemos sin embargo, precisar diversas instancias evaluativas que acompañan el trabajo a lo largo de su implementación:

1. La evaluación de cada encuentro. Al cierre de cada taller, es preciso preguntarse qué objetivos específicos se lograron, cuáles fueron

las dificultades y obstáculos y qué propuestas podemos hacer colectivamente para mejorar nuestro trabajo en el próximo encuentro.

2. La evaluación de la estrategia metodológica: ello permite efectuar un control colectivo sobre la marcha general de los talleres: si se han cumplido las expectativas, si hemos avanzado en la comprensión de las temáticas, si la descripción realizada es completa, exhaustiva, o si aún merece ser completada, si el tema elegido es pertinente es decir, si se corresponde con el problema que nos preocupa, si el grupo participa activamente y ha podido construir un espacio democrático, si hemos logrado apropiarnos de categorías teóricas claves y nuestra comprensión de los hechos cotidianos se ha alimentado de nuevas formas de interpretarlo, en fin, si el taller ha logrado sus objetivos.

3. La evaluación de los proyectos que se hayan en acción revisando la propuesta y los avances realizados. Redireccionando sus aspectos menos positivos o dificultades no previstas. Se trata de acompañar críticamente a quienes se atreven a ensayar nuevas prácticas.

4. La evaluación final de los talleres llega con el cierre de la actividad. La culminación de lo programado permitirá sentirse satisfecho de la tarea cumplida y podremos encarar con renovado impulso nuevas propuestas de trabajo. La evaluación no debe ser devastadora. Siempre encontraremos errores porque es inevitable y toda acción humana es perfectible. Sin embargo, debemos tener presente que nuestra mirada calificadora suele tendernos una trampa: nuestro DEBER SER es tan gigantesco y poderoso que muchas veces no podemos valorar los logros, los aprendizajes realizados, la capacidad creativa puesta a prueba y nuestra experiencia acumulada. Tengamos en cuenta que lo ideológico opera a través del sentido común: formas naturalizadas (acríticas) de pensar y actuar.

Así que insistimos en recomendarles: **revaloricemos nuestros saberes críticamente**. Sin conformismos, con prepotencia de trabajo porque

La educación no es un punto de llegada, es en realidad un punto de partida que los maestros merecemos recuperar para convertir nuestra práctica profesional en un proceso creativo y gratificante.



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

Hevia, Ricardo y otros: «Talleres de educación democrática». PIIE. Santiago de Chile. 1990.

Achilli, E.; Ageno, R. y Ossana E.: «La significación en la escuela de las propuestas estatales de participación y democratización. Investigación en talleres de educadores y estudio antropológico de la escuela», CRICSO, Rosario, 1988.

Rodrigo Vera, G.: Marco global de los talleres de educación democrática», Cuadernos Nº 3 PIIE, Chile, 1988.

Batallan, G.; Saleme, M.; García F.: «Taller de educadores: el mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente», FLACSO, 1986.

Passel, S.: «Aula Taller», Aique, 1994.

González Cuberes, Ma. T.: «Dicho y hecho. Atreverse con el taller y el grupo de reflexión», Aique, 1994.

Landreani, Nélica: «Integración Escuela - Comunidad». Informe Final, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1995.